

研究論文

小学校国語科単元学習におけるコンパクトライティングの有効性

西原 宏一* ・ 達富 洋二**

The Effectiveness of Compact Writing Japanese-language Subject Unit Learning in Elemental School

Koichi NISHIHARA* and Yohji TATSUTOMI**

【要約】

小学校国語科単元学習において、コンパクトライティングを取り入れることの有効性を、小学校4年の「単元 動物が出てくる物語の『心にひびく名文』」を書いて、発表会をしよう。」の実践から省察し、考察を図った。その結果、コンパクトライティングは単元学習において、学習の協働性、自覚性、主体性、往還性を実現することに有効であることが明らかになった。

【キーワード】

小学校国語科単元学習、コンパクトライティング、交流活動、学習の振り返り

1. 問題の所在

書くことは魅力的である。「書くため」に書くことは当然であるが、「読むため」や「話す・聞くため」にも書くことは重要であるからだ。「読む」領域では、書くことで何を解釈できたかが明らかとなり、読めていることを自他ともに自覚することができる。また、読んだことを生かして、目的に応じて書いて表現することで読む力は一段と高まるであろう。「話す・聞く」領域でも、取材してメモを取り、構成を考えてスピーチ原稿を書くことで、高度な発表ができたり、質の高い話し合いが可能となったりする。このように、国語の力を高める上で、書く力は極めて重要であると言える。

しかし、実際の指導において、ある「書く」領域の単元を丁寧に指導しても、反復して習熟させることが不十分であれば、書く力は定着しない。日常的に書いたものを指導しようとしても、個々に抱えている課題を克服するための時間を確保することは難しい。そこで、書く力をつけ、国語の力を高めるコンパクトライティングを取り入れた単元学習を設定した。

本単元終了時に子どもに対して行った調査では、概ね満足できる結果（表1）を得た。調査項目は、「本単元は楽しく学習することができたかどうか」「交流活動は課題を解決するために役に立ったかどうか」「自分が満足する文章を書くことができたかどうか」「今回学んだ力は、次の学習に役に立ったかどうか」である。

この結果は、反省すべき点もあるが、教師にとっても概ね満足できるものである。

表1 単元終了時のアンケート結果

	とても そう思う	そう思う	あまり 思わない	思わない
本単元は、楽しく学習することができた。	31名	3名	1名	0名
交流活動は、課題を解決するために役に立った。	27名	5名	3名	0名
自分が満足する文章を書くことができた。	26名	8名	1名	0名
今回学んだ力は、次の学習に役に立った。	25名	9名	1名	0名

*佐賀市立本庄小学校
**佐賀大学文化教育学部

そこで、本単元における言語活動であるコンパクトライティングの有効性について検討する。なお、本研究では、コンパクトライティングを「明確な目的をもった一つの作品として200字から500字程度のテキストで完結させて書くこと」と定義し、とりわけ、コンパクトライティングの有効性を「交流活動」と「学んだ国語力を生かすこと」に焦点をあてて考察することを目的とする。

2. 先行研究

表現のために短く書くことを授業に取り入れた実践には、短作文の研究としての大西（1991）の実践的研究をはじめ、吉永（1993）の研究や瀬川（1994）の研究、あるいは実践作文の会（1983）の『書く機会を広げる短作文の指導』によって、その教育的効果が検討されている。また、茂呂（1982）は、短作文を児童の文章産出の機制を、統括性の実現による文脈形成という観点から検討している。

理解のために短く書くことを授業に取り入れた実践には、青木（1986）の『第三の書く―読むために書く、書くために読む』によってその教育的効果が実践的に検証されている。この「第三の書く」という考え方は、その後、全国の実践者によって受け継がれ多くの実践集が纏められている。このことは、大内（1998）の「青木幹勇国語教室の「書くこと」に関する考察：「書くこと」の導入から「第三の書く」への発展過程」によって体系的に検討がなされている。最近の研究としては、青木の「読むために書く」という考え方を論理的思考力と重ねた研究として井口（2014）の研究、作文教育への連関として寺澤（2012）の研究がある。

短く書くという行為を表現のためか理解のためかという立場ではなく、言語操作としてコンパクトテキストに書くことの有効性の検討という立場での研究に森山（2014）の「コンパクトテキストによる文章表現力の育成の研究」の報告がある。森山はコンパクトテキストを、「一定の独立性と目的性を持った、量的に多くないテキスト」とし、コンパクトに書くためには「テキストとしての一貫したまとまりと構成が要求され」、「量的に小さくても、一貫性と構成を意識することができれば、大きなテキストを書いていく力をつけていくことができる」としている。そして、このコンパクトテキストを取り入れた指導を日常的に行っている学級とそうではない学級とを比較し、単位時間あたりの筆記量に違いがあることを明らかにしている（200字を書くのに必要な時間には、取り組みしている学級とそうではない学級とで82秒の差がある）。

森山はこのコンパクトテキストに書くことの有効性を量的なものだけとするのではなく、今後は「多方面から「考えて書く力」を高めていく方法の開発が考えられる」とし、「子どもたちの考える力、書く力を伸ばしていくために、コンパクトテキストによる言語活動の充実」を考えるべきだとしている。

言語活動の充実が期待される今日ではあるが、言語活動におけるコンパクトテキストの有効性について検討された研究は管見の限りない。

3. 研究の内容

本研究では、「単元 動物が出てくる物語の『心にひびく名文』を書いて、発表会をしよう。」を事例として、単元における「交流活動」と「学んだ国語力を生かすこと」についてのコンパクトライティング有効性を検討する。実践事例の詳細は以下の通りである。なお、実践は本稿執筆者が行ったものである。

3.1 単元の概要

- ・日時 平成27年10月
- ・児童 小学校4年

- ・単元 動物が出てくる物語の「心にひびく名文」を書いて、発表会をしよう。
- ・教材 共通教材『ごんぎつね』（東京書籍4年下）
- ・選択教材『手ぶくろを買いに』『ニャーゴ』『お手紙』『スイミー』（既習教材）

3.2 単元の目標

- ・本文の叙述を基に読み取った登場人物の気持ちの変化について紹介する文章を書くことができる。
- ・人物同士の関係をとらえ、それぞれの気持ちの変化を想像しながら読むことができる。

3.3 単元の評価規準

【国語への関心・意欲・態度】

動物の出てくる物語を読むことに興味をもち、登場人物の気持ちの変化を考えながら、名文の紹介をしようとしている。

【書く能力】

登場人物の気持ちの変化が表れている文を選び、その理由について、本文の叙述（4つの観点）を基に、気持ちの変化をとらえながら書いている。

【読む能力】

中心となる人物と他の人物の関わりをとらえ、それぞれの気持ちの変化をとらえながら読んでいる。

【言語についての知識・理解・技能】

登場人物の気持ちを表すために、ふさわしい言葉を選んで書いている。

3.4 単元観

(1) 教材観

本単元では、動物が出てくる物語を読み、登場人物の気持ちの変化が表れている文章を紹介する「心にひびく名文」発表会をする言語活動に取り組む。

共通教材として「ごんぎつね」を基に「心にひびく名文」発表会をする。「ごんぎつね」は、登場人物の気持ちの変化を優れた叙述で描いており、本単元に適した教材である。

その後は、各自が選択した名文について、本文の叙述を基に読み取った登場人物の気持ちの変化について紹介することを通して、自分の考えを明確にして書き表す力を習得させていく。

本単元には、物語の文章を選び、自分の考えで相手に紹介する楽しさがあり、その名文の叙述を基に登場人物の気持ちの変化を分析的に読み取って紹介することで、物語と自分のつながりを感じ、物語の世界をより深く楽しむことができると考える。

(2) 児童観

本学級の子どもたちは、気に入った本の感想文や紹介文を書いた経験があり、自分の思いや考えを表現する経験は多い。また、友達をインタビューして分かったことを新聞にまとめることで、書き手と読み手という視点から、分かりやすく表現することのよさに気付いてきた。

しかし、本文の叙述を基に読んで、説明したり、紹介したりする経験は少ない。また、読書が好きな子どもが多いが、テーマを決めた読書活動の経験は少なく、選書の仕方の幅を広げるよい時期である。

(3) 指導観

指導にあたっては、子どもたちが主体的に学べるように以下の手立てを取る。

第1次では、教師作成の「心にひびく名文」のモデルを見せることで、自分で書きたいという意欲を高めさせ、学習課題を決めて、学習計画を立てさせる。

第2次では、共通教材である「ごんぎつね」の「心にひびく名文」のモデル文を詳しく読むことで、気持ちの変化についての紹介の書き方を考えさせる。

ここでは、登場人物の気持ちの変化をとらえさせるために、4つの観点（「①行動」「②会話文」「③心内語」「④情景」）から、その根拠を選ぶようにさせる。その際に、場面の移り変わりにおける、登場人物の気持ちの変化を視覚的にとらえやすくするために、その変化を「作文マップ」で整理させていく。「心にひびく名文」を書く活動では、3人グループで話し合いながら、叙述を基にして、「試し書き」をしていく。

第3次では、動物の出てくる物語（4つの既習教材）から1つを選んで、「心にひびく名文」を書く活動を行う。

ここでは、登場人物の気持ちの変化について「試し書き」をしたものを、同じ物語を選んだグループで読み返す活動を取り入れる。その際、「登場人物の気持ちの根拠が、叙述に即しているのか」、また「その場面の登場人物の気持ちを表す言葉としてふさわしい言葉を選んでいるのか」について読み合い、書き換えさせていく。

また、感情の語彙集である「言葉の資料」を活用して、その場面での登場人物の気持ちとしてふさわしい言葉を話し合わせることで、気持ちがよく伝わる秀逸な文を紹介する「心にひびく名文」を完成させていく。その後、発表会をして自分の考えをまとめたり、これまでの学習を振り返ったりすることで、学習の意味や価値に気づき、言葉によって主体的につながろうとする意欲や態度に結び付くと考え。

3.5 学習計画（全12時間）

第1次（2時間）

- 「心にひびく名文」のモデル文を見て、学習課題を設定し、学習計画を話し合い、見通しをもつ。（2時間）

第2次（5時間）

- 「心にひびく名文」のモデル文を基に、書くポイント（気持ちの変化の紹介）を考えてまとめる。（1時間）
- 「ごんぎつね（共通教材）」の「心にひびく名文」をグループで書く。（2時間）
- 「ごんぎつね」の「心にひびく名文」発表会をして、自分の感想を書く。（2時間）

第3次（5時間）

- 「並行読書の物語（選択教材）」の「心にひびく名文」を書く。（3時間）
- 「心にひびく名文」発表会をして、感想を交流する。（1時間）
- 「心にひびく名文」の学習を振り返り、学んだことを書いて交流する。（1時間）
- 「心にひびく名文」をコンピュータでまとめ、教室掲示する。（課外）

4. 授業実践

4.1 第1次の事実

(1) 概要

- ① 既習の学習を振り返る。
- ② 「心にひびく名文」のモデル文を読む。
- ③ 学習課題を決める。
- ④ 既習の学習計画を参考にしながら学習計画を立てる。

(2) 子どもの様子

① 既習の学習を振り返る。

子どもに「これまでの国語の学習において、どんな文章を書いてきましたか」と問いかけると、「紹介文」「友達についての新聞記事」「読書感想文」「日記」「行事の作文」「物語文」「観察したことを書いた記録文」などの意見が出た。いろいろな文章の書き方を学んできたことを振り返った。

② 「心にひびく名文」のモデル文を読む。

教師から新たな紹介の仕方の一つとして、物語中の「名文」に焦点をあてて、「心にひびく名文」として、紹介する方法があることを伝え、モデル文(表2)を配った。教師がそのモデル文を読むと子どもから自然と拍手が生まれた。

表2 「心にひびく名文」のモデル文

心にひびく名文『ごんぎつね』	「ごん、おまえだったのか。いつも、くりをくれたのは。」	☆登場人物の気持ちの変化	この文の前後で、兵十のごんに対して、「憎しみ」から「やり切れない」気持ちへと変わっている。一の場面の「ぬすどぎつねめ」と、六の場面の「ぬすみやがった」「ごんぎつねめ」の言葉から、兵十のごんに対する「憎しみ」の気持ちが続いていることがよく分かる。しかし、この文では、「ごん」、「おまえ」と変化していることから、くりや松たけがごんのつぐないであったことに気付き、「やり切れない」気持ちになっていくことが分かる。つまり、この一文から、兵十の驚きとこれまでの疑問が一気に晴れたことにより兵十の後悔する気持ち
----------------	-----------------------------	--------------	---

表3 学習計画表

時	学習計画										
①	これまでの振り返り，学習課題を決めよう。										
②	学習計画を話し合おう。										
③	モデル文から「心にひびく名文」の書き方を										
④	グループで考えよう。										
⑤	「ごんぎつね」の「心にひびく名文」をグル										
⑥	ープで話し合いながら書こう。										
⑦	グループ発表会をしよう。										
⑧ く	自分で選んだ物語の「心にひびく名文」を書										
⑩	こう。										
⑪	「心にひびく名文」発表会をしよう。										
⑫	学習の振り返りをしよう。										

そこで、「この方法で物語の紹介をしてみようか」と問いかけると、多くの子どもから一斉に不安の声があがった。「難しそうで書けそうにない」というのがその理由であった。

しかし、賛成者からの「グループで話し合いながら書けばいいのでは」という助言から、挑戦してみようとする学級の雰囲気が高まった。そこで、教材文である「ごんぎつね」の「心にひびく名文」をグループで書いた後に、自分で選択した物語で「心にひびく名文」を書くことになった。

③ 学習課題を決める。

本単元では、自分で選択する物語を動物の出てくる物語に限定して、学習課題「動物が出てくる物語の『心にひびく名文』を書こう」と決定した。子どもは、自分のお気に入りの動物の出てくる物語の互いに教え合っていた。

④ 既習の学習計画を参考にしながら学習計画を立てる。

既習単元の学習計画を提示した。その学習計画を参考にしながら、学習の進め方について話し合い、学習計画を立てた。(表3)

第2時「学習計画を話し合おう」の学習の振り返りには、「今日の学習で、学習計画を決めることができて良かったです。名文を書けるかどうか心配だけど、グループの人と話し合って『心にひびく名文』を完成させたいです。」など、不安をもちながらも、学習課題と学習計画が決まったことで、課題解決へのやる気が高まっている様子が見られた。

(3) 教師の省察

目的意識をもち続けて、学習意欲を高めながら学習を行っていく上で、第1次の導入は重要である。しかし、モデル文を提示したあと、子どもを「自分も書いてみたい」という気持ちにさせることができなかった。これは、子どもにとって「心にひびく名文」で紹介するという目的が不明確であったことが原因の一つであると考えられる。また、これまでに書いたことのない文体であったことも、子どもが課題解決に向けて不安になった要因の一つである。ただし、このことがグループで話し合いながら解決していこうとする必然性につながった。

4.2 第2次の事実

(1) 概要

- ① モデル文から「心にひびく名文」の書き方を考える。
- ② 登場人物の気持ちの変化が分かる4つのポイント（会話・行動・心内語・情景）について知る。
- ③ グループ（3人）で、「ごんぎつね」で名文を選び、その前後の気持ちの変化について考える。
- ④ 「ごんぎつね」の「心にひびく名文」を書く。
- ⑤ 「ごんぎつね」の「心にひびく名文」の発表会をする。

(2) 子どもの様子

① モデル文から「心にひびく名文」の書き方を考える。

モデル文を4つの文が、どんなことを書いているのかについて、グループワークで考えさせ、クラスワークで以下のようにまとめた。

- 1 文目：「この文の前後で、兵十のごんに対して、「憎しみ」から「やり切れない」気持ちへと変わっている。」
→登場人物の気持ちの変化（「前の気持ち」から「後の気持ち」）
- 2 文目：「一の場合の「ぬすとぎつねめ」と、六の場合の「ぬすみやがった」「ごんぎつねめ」の言葉から、兵十のごんに対する「憎しみ」の気持ちが続いていることがよく分かる。」
→名文の前の気持ちの根拠（……から「前の気持ち」であることが分かる。）
- 3 文目：「しかし、この文では「ごん」「おまえ」と変化していることから、くりや松たけがごんのつぐないであったことに気づき「やり切れない」気持ちになっていることが分かる。」
→名文の後の気持ちの根拠（……から「後の気持ち」であることが分かる。）
- 4 文目：「つまり、この一文から、兵十の驚きとこれまでの疑問が一気に晴れたことにより兵十の後悔する気持ちが鮮明に伝わってくる。」
→自分の感想や意見

② 登場人物の気持ちの変化が分かる4つのポイントについて知る。

子どもは、気持ちの変化をとらえることが、「心にひびく名文」を書くためには重要であるということに気付くことができた。そこで、「どんな文から、登場人物の気持ちが想像できるだろう」と問うと、「会話文」「心内語」「行動」から分かるという意見が出た。教師から「情景」の文からも登場人物の気持ちを想像できることをおさえ、気持ちの変化を見つけるポイントとして「会話文・心内語・行動・情景」の4つにまとめた。

③ グループ(3人)で、「ごんぎつね」で名文を選び、その前後の気持ちの変化について考える。

「ごんぎつね」の音読は、家庭学習として学習に入る前から継続させていた。今回の学習では読解の時間を設けていない。

子どもは、登場人物の気持ちについて何度も教科書を読み直したり、グループで話し合ったりしながら学習を進めていった(図1)。振り返りを見ると「今日は、気持ちの根拠を見つけることができてよかったです。前の気持ちは、名文の前の文を見たら考えやすく、後の気持ちは、名文のすぐ後の文を見れば考えやすかったです。」など、グループの多くは、気持ちの根拠となる文を探すことはできていた。しかし、それにぴったり合う気持ちを表す言葉を考えることに苦心していた。

④ 「ごんぎつね」の「心にひびく名文」を書く。

「ごんぎつね」の「心にひびく名文」をグループで仕上げた(表4)。どのグループも、名文の前後の気持ちの変化ワークを生かして書いたことで、滞ることなく完成させることができた。完成したグループから、次時のグループ発表に向けた練習会に向けて、役割を決めて練習をしていた。

⑤ 「ごんぎつね」の「心にひびく名文」の発表会をする。

「ごんぎつね」の「心にひびく名文」発表会は、以下の2つの目標を立てて行った。1つ目は、登場人物の気持ちの根拠となる文章を見つけること、2つ目は、書いていることが本当に正しいのか(本文の解釈)を考えながら聞くことである。子どもは、他のグループの発表を興味深く聞いていた。

発表会の始めのグループでの感想交流の場面では、目標の1つ目である登場人物の気持ちの根拠となる文章を見つけることはできた。しかし、2つ目の目標である解釈の間違いを指摘する意見は出なかった。

そこで、教師の発問により考えさせていった。例えば、「ごんがうなぎを取ったために、兵十のお母が死んでしまった。」と記述していたが、指摘する意見が出なかったため、教師が読み取りの正しさを問うた。すると、本文を根拠としながら多くの反論が出された。2番目のグループ発表からは、解釈の違いを指摘する意見が多く出されるようになった。

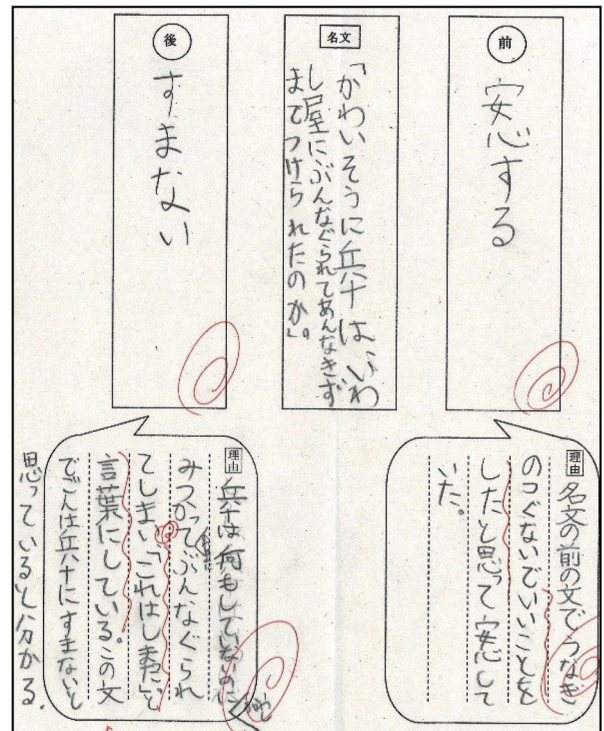


図1 名文前後の気持ちの変化ワーク

表4 「心にひびく名文」(ごんぎつね)

心にひびく名文『ごんぎつね』	「青いけむりがまだつつ口から細く出ていました。」
★登場人物の気持ちの変化	この文の前後で、兵十のごんに対して「後悔」から「より後悔している」気持ちへと変わっている。前の文の「火なわじゅうをばたりと取り落とした。」から、本当の事が分かり、ごんをうってしまったことに後悔している事がよく分かる。しかし、この文では、青いけむりが、つつ口から細く出ていることから、兵十の悲しみが深くなる。なぜなら、けむりは消えていくもので、この物語で他に消えていくものは、ごんの命である。このけむりは、ごんの命が消えていくことを表しているように思える。つまり、この一文で兵十とごんの悲しみがよく分かる。

(3) 教師の省察

今回は、3人でグループを構成し学習を進めさせた。学習課題に不安をもっている子どもも多かったこともあり、3人で積極的に話し合いながら学習を進めていくことができた。250字程度の文章であるからこそ、書くことが明確となり、話し合う必然性ができたように感じた。

多くのグループが気持ちの根拠となる文を探すことはできていたが、それにぴったり合う気持ちを表す言葉（ふさわしい言葉）を考えることに苦心したため、関連する語彙を集めた語彙集を「言葉の資料」として配布し、それを基に考えるように伝えた。

発表会では、他のグループの作品を読んで、多くの刺激を受けていたようであった。コンパクトに書いているために、その場でもすぐに読むことができたと考える。発表会の後、発表会で指摘されたことが特定しやすく、文や言葉を書き換えるグループが多くあった。

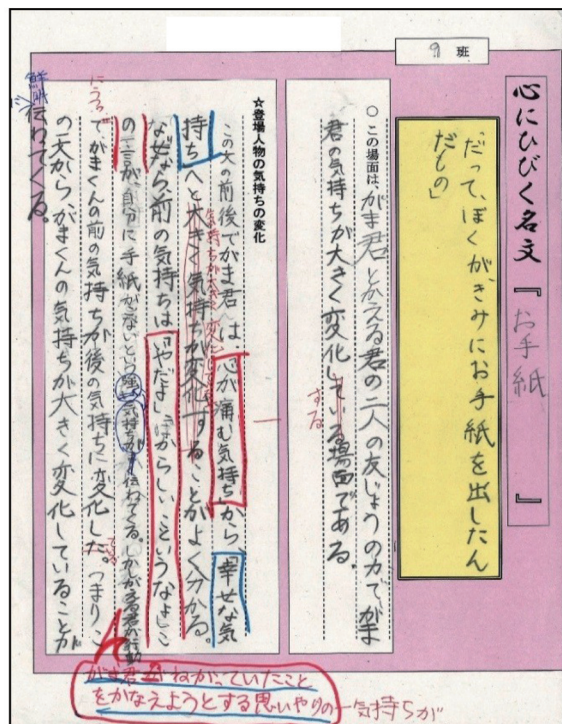


図2 自分が選んだ本の「心にひびく名文」

4.3 第3次の事実

(1) 概略

- ① 自分で選んだ本の「心にひびく名文」を書く。
- ② 自分で選んだ本の「心にひびく名文」の発表会をする。
- ③ 単元を振り返り、学んだことを書いて交流する。

(2) 子どもの様子

- ① 自分で選んだ本の「心にひびく名文」を書く。

自分で選んだ本の「心にひびく名文」を書く際に、既習教材である「手ぶくろを買いに」、「お手紙」、「スイミー」、「ニャーゴ」から1つを選択させた。

その選択した教材によって、改めてグループ編成（4人）を行った。学習の流れは、第2次と同じであったので、グループで話し合いながら、主体的に学習を進めていくことができた。

自分で選んだ本は、子ども全員が書くことになるために、定期的にグループ交流の時間を入れながら、学習を進めていった。しかし、なかなかうまく文章を書けない子どもも少なくなかったため、グループの友達の意見を自分の原稿に書き込んだり、表記の間違いを直したりしながら、完成させていった（図2、表5）。「心にひびく名文」を書いた後、「自分で名文による紹介文を書いて、どんな力が付きましたか」という観点で振り返りを書かせた。書いたものは以下の通りである。

表5 自分が選んだ本の「心にひびく名文」

心にひびく名文『手ぶくろを買いに』

「母さんぎつねの足はすくんでしまいました。」

☆登場人物の気持ちの変化

この文の前後で、母さんぎつねの気持ちが「思いやり」のある気持ちから、「ぞっとする」気持ちへと変化している。

最初の場面の「ぼうやの手にしもやけができてはかわいそう」という母さんぎつねの思いやりの気持ちから、手ぶくろを買ってやろうと思った。だが、町の灯を見て、急に友達と町に行って、とんだ目にあつたことを思い出し、恐怖の気持ちでいっぱいになった。

つまり、この一文から、母さんぎつねのやさしい気持ちと恐怖でおびえている気持ちが伝わってくる。

《心にひびく名文を書いた後の振り返り（子どもの記述）》

- ぼくは、かえるくんとがまくんの気持ちの変化がどのようになっているのかを考えることができてとてもうれしいです。あと、「会話文」でがまくんとかえるくんの思っていることがよく分かったのでよかったです。それに、かえるくんの「行動」でがまくんの気持ちが変わったことがよく分かりました。
- ぼくは、名文を書いてみて、友達と意見を言い合う力が付きました。さらに、友達の意見を聞くにより深く人物の気持ちが分かりました。この力をこれからの国語に生かしていきたいです。
- 私は、名文を書いたことで、名文の前後の気持ちを見つけ出すことと、なぜ、その気持ちになったのかという根拠まで書けるようになって、うれしかったです。
- 今のグループで、私は「お手紙」の名文を書いていたけど、なかなか分からなくて困っていました。そしたら、グループの人たちが、私にいろいろと意見を出して、考えてくれました。協力がしっかりとできました。

② 自分で選んだ本の「心にひびく名文」の発表会をする。

今回は、全員発表するために、4つのグループに分けて、発表会を行った。各グループでは、「ごんぎつね」の時とは違い、解釈に関する意見も多く出されていた。既習教材であったために、自分が選んでいない物語の内容も分かっていたことが意見を出しやすかった原因であったと思われる。発表会後の振り返りは以下の通りである。

《「心にひびく名文」発表会後の振り返り（子どもの記述）》

- 私は、Aさんの「心にひびく名文」で、スイミーの気持ちを海の中の情景から表していたのですごいと思いました。感想を伝えることができてよかったです。
- 今日は、みんなの「心にひびく名文」を聞いていると、名文前後の気持ちを言葉の資料から見付けられていて、とてもいいと思いました。自分が発表するときは、いつもは、あいさつとかは声が小さいと言われるから、声の練習と思って、大きな声ではきはきと言いたいです。
- 発表会で、Bさんのスイミーの気持ちの「勇ましい」という言葉がぴったりだと思いました。また、Cさんの「うんと考えた」から「熱心に考えた」と書きかえたところがいいと思いました。

③ 単元を振り返り、学んだことを書いて交流する。

単元の振り返りでは、これまでのワークシートを読み返して、以下の3点の振り返りのポイントのもとに、単元の振り返りを書かせた。

◎ふり返りのポイント

- ・ この学習で身に付けた国語の力は何ですか。
- ・ 友達と話し合ったり、発表会で意見を言ったりして、どんなことを思いましたか。
- ・ これから、どんなことに生かせると思いますか。

単元の振り返りは以下の通りである。

《単元の振り返り（子どもの記述）》

- ぼくは、この学習で、気持ちの変化を考えることができ、さらに、友達と話し合うことが得意になったり、発表を前より多く出来たりしたから、国語をがんばろうとさらに自信が付きしました。それと、「会話文」「行動」「心内語」「情景」をいろんなときに使えたので、これからもっと多くの言葉を知って、分からない言葉があったらすぐに辞書で調べてみようと思いました。
- ぼくは、この学習で人物の気持ちをより深く読み取る力が身に付きしました。その力を人と話す・聞く時に意見で使い、さらに深く考える力も付けたいです。読み取る力は、文章を書くときに

も使えるので、もっと国語の力を付けて、これからもっといろいろな力を付けたいです。

○今までの学習で身に付けた国語の力は、今まで、動物の本から名文を見つけて書くのは、難しいと思ったけど、グループの友達と話し合って、何回も読んでみると、ぴったりの言葉がかくられていて、納得いく言い文が書けました。これからは、音読とかで気持ちを考えながら読んで、どんどん力をつけたいです。

○今回、身に付けた国語の力は「会話文」「行動」「心内語」「情景」が、どんなところを書いてあるか分かったことです。友達と話し合って協力することと意見を言ったりしたこと、考えが分かるようになりました。自分の意見を言ったときに友達がうなずいてくれたり、反応してくれたりするとうれしいからまねしようと思いました。これからは、文を書くときに、「会話文」「行動」「心内語」「情景」を意識して書きたいです。

(3) 教師の省察

単元の振り返りから分かるように、子どもは今回の学習を楽しく学ぶことができたうえに、身に付けた力を自分でメタ認知できているようであった。

一方で、教師の反省もある。3次の学習において、子どもが自分で選ぶ本の教師の選択の適切さである。学習計画において、時数との兼ね合いからじっくりと教材を読み取る時間が取れないと思ったこと、グループで話し合う時に話しやすいようにしたいという考えからであったが、易しすぎる物語であったために、4年生として取り出したい部分が少なく、子どもは書きづらかったようである。

4.4 その後の学習の様子

(1) 作文・日記とのつながり

単元の振り返りに「今日ぼくは、〈心にひびく名文〉が完成しました。〈会話文・心内語・情景・行動〉の意味がよく分かりました。今度、書く機会があるときに、気を付けて書こうと思いました。」と記述している子どもがいた。

今回の学習後、子どもが書く作文などにも変化が見られた。これまで、「楽しかったです」「うれしかったです」など、子どもにとって便利に使える心内語が多かったが、気持ちを「行動」や「会話文」などで表している作文が多くなった。また、バス旅行での日記においても、「色鮮やかなもみじの木の下で食べたおべんとうは、おいしくておいしくてほっぺたが落ちそうでした。」など、情景を生かして書く子どもも見られた。

行事作文を書いた後に、子どもに書いた感想を問うと、「前より書きやすくなった。」「上手に書くコツが分かった。」などの声が聞かれた。

《佐賀市の音楽会に参加した後の感想（児童の記述）》

『どきどきした連合音楽会』

今日は、どきどきする連合音楽会の日だ。心が躍って、スキップしそうだ。楽しみだけど、不安もちょっぴりある。「上手にうたえるかなあ？」とひとり言。

いよいよ本番。大きく息を吸って、笑顔で歌う。歌っている時は、頭が真っ白になった。歌い終われば、自然に笑顔になっている。たくさんの拍手に包まれて退場した。まだ、心がどきどきしている。最初は不安な気持ちもあったが、今は心が楽だ。私の心に残る連合音楽会となった。

《音楽会で伴奏した地域の先生へのお礼の手紙（児童の記述）》

こんにちは。秋も深まりだんだん肌寒くなりましたが、お元気ですか。本庄小学校の西原（仮名）です。

先日は、連合音楽会や歌の練習の伴奏をして頂き、ありがとうございます。連合音楽会は大成功でした。終わったら気付けば笑顔になっていました。先生の伴奏のおかげです。大変うれしく思っています。木村先生の音色は、とても美しく胸を打たれました。それに、歌の練習が終わると、私は心の中で、「音色がきれいだったな」と毎日思いました。本当にありがとうございました。

来年の四年生もよろしくお願いします。これからもお元気で頑張ってください。

(2) 次単元とのつながり

本単元に続く単元として、「単元 シリーズ作品を読んで、読んだ本のおもしろさをポップにして紹介しよう」において、学習計画を立てた際に次のような振り返りが見られた。

○私は、学習計画を立てることができたのでよかったです。この学習では、「心にひびく名文」で身に付けた力も使えそうだと思います。

○私は、この学習で読んだ本のおもしろさを友達に紹介して、そのよさを伝えたいです。それに、ポップを書くときは、気持ちの変化のポイントを使うことで、よりよい作品にしたいです。

コンパクトライティングを取り入れた単元学習を行うことで、学んだ力が明確となり、次単元に活用しやすくなっている。

5. 考察

表1にも示したが、コンパクトライティングを取り入れることが質の高い学習を達成させるために有効であることは、調査項目「本単元は楽しく学習することができたかどうか」「交流活動は課題を解決するために役に立ったかどうか」「自分が満足する文章を書くことができたかどうか」「今回学んだ力は、次の学習に役に立ったかどうか」の量的調査の結果からも明らかである。また、単元実践における教室の事実を質的に省察した結果、以下のような有効性が見られた。

5.1 交流活動に見られる学習の協働性

コンパクトライティングを言語活動として経験することで、共通の話題になり、交流が深まり協働性が生まれる。コンパクトライティングの後の交流は、テキストがコンパクトであるため読み合うことについての負担が少ないため、読むことが中心の単なる報告会ではなく、目的をもった意見の交流になることが多いが、交流活動に見られる成果はそれだけではない。コンパクトライティングには目的性と完結性があるため、コンパクトライティングを経験した子どもには共通の達成感や問題意識がある。

実際の交流では、作品を読んだことの感想交流だけではなく、書いたことについての思いを語り合う場面が多かった。教師が交流の時間を提供するだけでは協働性が生まれることがなく、質の高い交流ははじまらない。共通の達成感や問題意識があるからこそ、単元の学習課題や学習計画と重ねた意見交流が実現される。そのような話し合いの課題を具体的に提示する必要がある。

5.2 次の学習に活かす場面に見られる学習の自覚性と主体性

コンパクトライティングを繰り返して行うことで子どもに学習の自覚性と主体性が生まれる。例えば、子どもはコンパクトライティングの技術を自覚するようになる。学習計画を進めるにしたがって子どもにコンパクトライティングはさらに自覚され、その後のコンパクトライティングが主体性をもったものになり、さらに子どもの自覚性を高めると考えられる。

5.3 次の学習に活かす場面に見られる学習の往還性

単元学習にコンパクトライティングを取り入れることで、学習に往還性が生まれる。子どもはまず学習計画にある「書く活動に取り組むこと」を自覚する。次に、書くための情報の整理（作文マップ）や試し書きを通して「書こうとすること」を自覚する。そして、実際に書くことに取り組み、「書けること」や「書けないこと」を自覚する。交流は、作品鑑賞のためだけの交流ではなく、書く過程での自らの行為（書けた事実や書けなかった事実）をメタ認知するための交流でもあるため、ここで、「今、書いたこと」と「これから書くためのこと」を自覚することになる。このように、単元学習におけるコンパクトライティングは常に子どもの活動と一体化している。

単元学習において、コンパクトライティングは、教師によって設定されることもあれば、子どもが自ら書くことに向かうこともある。いずれにしても、複数回にわたるコンパクトライティングによって、「書こうとすること」「書けること」「書けないこと」「これから書くためのこと」の自覚が、次の「書こうとすること」「書けること」「書けないこと」「これから書くためのこと」を作り出す。このような学習の往還性をもったコンパクトライティングが単元を通して子どもを主体的な学び手に育てていくと考えられる。

6. 今後の展望

本研究では、単元学習におけるコンパクトライティングの有効性について実践を通して考察を図り、コンパクトライティングの有効性を明らかにすることができた。

単元学習におけるコンパクトライティングは、学習の協働性、自覚性、主体性、往還性を実現する魅力的なものである。ただ、コンパクトライティングを手軽な形式的なものと考えすることは本来的ではない。子どもが明確な目的をもつことや、一つの作品としての価値をもつこと、完結しているかどうかを判断することについて十分な検討と配慮が必要である。このことを曖昧にしたままコンパクトライティングが単なる形式になってしまえば、そこに意味の創造や価値の蓄積は存在しない。

今後は、価値あるコンパクトライティングのための教師の意図と実践の技術、コンパクトライティングによる作品の評価を課題として、実証的な研究を進めていきたい。

本研究をすすめるにあたり、早稲田大学の森山卓郎先生には多くのことを教えていただいた。森山理論に学ぶことができたことで本研究をまとめることができた。心よりお礼申し上げたい。この感謝をこれからの単元学習研究に織り込んでいきたいと考えている。

【参考文献】

- ・井口あずさ、「小学校国語科における説明する力を育成する読みの指導の検討：青木幹勇の「第三の書く」の場合」、比治山大学紀要、比治山大学、2014
- ・井上一郎、『誰もがつけたい説明力』、明治図書、2005
- ・井上一郎、『書く力の基本を定着させる授業』、明治図書、2007
- ・大内善一、「青木幹勇国語教室の「書くこと」に関する考察：「書くこと」の導入から「第三の書く」への発展過程」国語科教育45号、全国大学国語教育学会、1998
- ・大西道雄、『短作文の授業』、国土社、1991
- ・大村はま、『大村はま国語教室』、筑摩書房、1982
- ・実践作文の会編、『書く機会を広げる短作文の指導』、教育出版、1983
- ・瀬川栄志、『新しい学力観に立つ短作文ステップ学習』明治図書、1994
- ・曽根照三、「児童一人一人の内発性を大切にした国語科学習：楽しみながら言語感覚を育てる短作文

- 学習を通して」, 広島大学附属東雲小学校研究紀要, 広島大学, 1994
- ・達富洋二, 「コンパクトに書くことを取り入れた授業展開」, 『コンパクトに書く国語科授業モデル』, 明治図書, 2016
 - ・寺澤学, 「青木幹勇氏の実践「第三の書く」の考察 : 作文教育の観点から」, 語文と教育の研究11号, 高知大学, 2012
 - ・日本国語教育学会, 『ことばの学び手を育てる 国語科単元学習の新展開』全7巻, 東洋館出版, 1992
 - ・日本国語教育学会, 『豊かな言語活動が拓く 国語科単元学習の創造』全7巻, 2010
 - ・古川元視, 『読書活動でアクティブに読む力を育てる』, 明治図書, 2015
 - ・茂呂雄二, 「児童の文章産出:短作文における文脈形成分析の試み」, 教育心理学研究30号, 日本教育心理学会, 1982
 - ・吉永幸司, 『子どもが喜び基礎力が育つ短作文の指導事例集』, 明治図書, 1993
 - ・森山卓郎・達富洋二, 『国語教育の新常識』, 明治図書, 2010
 - ・森山卓郎, 「コンパクトテキストによる文章表現力育成の研究—「言語活動の充実」へ向けての「はがき新聞」等の利用についての小学生調査—」, 理想教育財団, 2014
 - ・森山卓郎, 「アクティブ・ラーニングとコンパクトに書く言語活動」, 『コンパクトに書く国語科授業モデル』, 明治図書, 2016

【付記】

- ・本稿は, 主として西原が1, 3, 4章, 達富が2, 5, 6章を執筆するとともに, すべての章について両名で検討を行った。
- ・本研究は, 平成25～27年度(2013～2015年度)独立行政法人日本学術振興会 科学研究費基盤研究(C)(一般), 課題番号(25370483), 研究課題名「教室談話における「発話一指名行為」の社会言語学的研究」の研究助成を受けた研究成果の一部である。